

Policy Brief

April 2019

Policy Brief Nr. 2/2019

Selektion, Dropout und früher Bildungsabbruch

Mario Steiner

Lorenz Lassnigg



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

AutorInnen

Mario Steiner, Lorenz Lassnigg

RedakteurIn/KorrektorIn/BegutachterIn

Thomas König

Titel

Selektion, Dropout und früherer Bildungsabbruch

Kontakt

T +43 1 59991-219

E msteiner@ihs.ac.at

T +43 1 59991-214

E lassnigg@ihs.ac.at

Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Vienna

T +43 1 59991-219

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

Lizenz

Selektion, Dropout und früherer Bildungsabbruch von Mario Steiner, Lorenz Lassnigg ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Alle Inhalte sind ohne Gewähr. Jegliche Haftung der Mitwirkenden oder des IHS aus dem Inhalt dieses Werkes ist ausgeschlossen.



INSTITUTIONAL REPOSITORY AT IHS
Vienna

Alle IHS Policy Briefs sind online verfügbar: http://irihs.ihs.ac.at/view/ihs_series/ser=5Fpol.html

Dieser Policy Brief kann kostenlos heruntergeladen werden: <http://irihs.ihs.ac.at/5039>

Zusammenfassung

Dropout, Selektion und früher Bildungsabbruch sind unterschätzte Herausforderungen im österreichischen Bildungswesen: Detaillierte regionale und nach Herkunft differenzierte Berechnungen zeigen für einzelne Subgruppen Anteile von bis zu 60% der Jugendlichen, die keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus aufweisen und sich aktuell nicht mehr in Ausbildung befinden.

Der vorliegende Policy Brief stellt die Frage, wie die aktuellen Reformen des Bildungswesens darauf reagieren und sich auswirken könnten. Positiv hervorzuheben ist, dass die Problematik des frühen Abbruchs durch direkt darauf bezogene Maßnahmen wie die Ausbildung bis 18 oder die Bildungspflicht bildungspolitisch ernstgenommen wird. Es werden jedoch auch Bildungsreformen gesetzt und diskutiert, durch die eine deutliche Stärkung selektiver Elemente erfolgt. Der Ausbau des differenzierten Schulsystems, die Wiedereinführung von Leistungsgruppen in den NMS, verschärfte Aufnahmekriterien in Gymnasien, die Stärkung von Sonderschulen und die Forcierung der „Notenwahrheit“ sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Das Ziel ist derart, den Gesamtoutput zu verbessern. In der Forschung erweisen sich die durch Selektion bedienten summativen Bewertungen und einfachen ökonomischen Anreiz-Sanktionsmodelle jedoch wenig effektiv, um Leistungszuwächse zu erzielen. Vielmehr wird dadurch eher oberflächliches und kaum nachhaltiges Fakten-Lernen für den Test gefördert weniger aber verstehendes Tiefenlernen. Deutlich erfolgsversprechender sind pädagogisch-didaktische Ansätze sowie Professionalisierungsstrategien bei Lehrpersonen. Konkret zu denken ist hier an einen stärker phänomen- statt fächerbasierten Unterricht, um vernetztes Denken in Zusammenhängen zu fördern, zu denken ist an intrinsische Anreizsysteme anstelle von Noten- und Testdruck, ein Schwerpunkt sollte schließlich auf der Ressourcenorientierung anstelle der Defizitorientierung sowie auf der Inklusion anstelle der Selektion liegen.

Schlagwörter: Dropout, Bildungsabbruch, Bildungsreform, Selektion, Chancengleichheit

1 Einleitung

Das österreichische Bildungswesen steht großen Herausforderungen mit Dropout, Selektion und frühem Bildungsabbruch gegenüber. Der vorliegende Policy Brief stellt die Frage, wie die aktuellen Reformen des Bildungswesens darauf reagieren und sich auswirken könnten. Zunächst werden (in Sektion 2) die Reformen im Kontext internationaler Entwicklungen kurz skizziert. Sodann wird (3) anhand von Verwaltungsdaten gezeigt, dass das Problem des frühen Bildungsabbruchs und Dropouts Dimensionen erreicht hat, die stark unterschätzt werden, und dass sowohl Strukturen als auch Prozesse im Bildungsbereich einen Beitrag dazu leisten. Ob die aktuellen Reformen geeignet sind, den aufgezeigten Problemen adäquat zu begegnen, wird im darauf folgenden Abschnitt besprochen (4), dabei wird auch auf den Forschungsstand zur Testung und Leistungsbeurteilung sowie auf pädagogische Fragen eingegangen. Der Policy Brief schließt mit einigen bildungspolitischen Empfehlungen (5).

2 Die Bildungsreformen im internationalen Kontext

In ihrem Programm hat sich die aktuelle Bundesregierung (BKA 2017) in der Bildungspolitik viel vorgenommen. Mit der Betonung der Differenzierung (Eliteschulen, Sonderschulen, Deutschlernern, Leistungsgruppen) deutet sich eine Richtungsänderung in der Entwicklung des Schulwesens an. Das Programm entspricht den fünf Stoßrichtungen früherer Bildungsreformen anderer Länder, die in der Forschung als „Global Education Reform Movement“ (GERM) bezeichnet werden (kritisch dazu: Adamson, Åstrand, Darling-Hammond 2016): *Standardisierung*; *Konzentration auf Kernfächer*; *„Low-Risk“-Pädagogik* (Rückkehr zum traditionellen Noten- und Prüfungsregime); *Management-Methoden aus der Wirtschaft* (in Österreich: ein neues System der Zieldefinition und -steuerung); *test-basierte Rechenschaftslegung* (verstärkter Wettbewerb zwischen Schulen).

International haben solche Bildungsreformen inzwischen ihren Zenit überschritten. Es ist also überraschend, dass sich Österreich jetzt in diese Bewegung einreihet.¹ Die (schulische) Leistungserfassung und -bewertung ist der vielleicht wichtigste Aspekt im

¹ Auch dass die Interessenorganisationen der Lehrkräfte überwiegend positiv auf die Reformen reagiert haben, ist bemerkenswert. Die Pläne versprechen zwar eine Stärkung der Autorität von LehrerInnen im Unterricht (v.a. durch das Betonen traditioneller Prüfungen), machen aber zugleich deutlich, dass insgesamt Kontroll- und Sanktionselemente gegenüber Lehrkräften gestärkt werden sollen (leistungsabhängige Bezahlung). Dieser Widerspruch ist aber kein Einzelfall, wenn man etwa die Auseinandersetzungen in Großbritannien, einem der Ursprungsländer von GERM dazu vergleicht (NUT 2015).

Rahmen des Global Education Reform Movement. Die Praxis der Leistungserfassung und -bewertung hat gerade im Rahmen eines differenzierten Schulsystems wie dem österreichischen einen direkten Einfluss auf die Gestaltung von Bildungslaufbahnen und auf Bildungsabbrüche. Bevor eine Einschätzung vorgenommen werden kann, wie sich die geplante Intensivierung von Bewertungsprozessen auswirken wird, ist es notwendig empirisch darzulegen, wie groß das Problem des Abbruchs von Schulformen und Bildungslaufbahnen in Österreich ist, und was die Ursachen dafür sein können.

3 Früher Bildungsabbruch & Dropout in Österreich

Bei frühen BildungsabbrecherInnen (FABA)² handelt es sich um Jugendliche, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus vorzuweisen haben. Sie haben ihre *Bildungslaufbahn* insgesamt abgebrochen. Davon zu unterscheiden ist der Abbruch einer bestimmten Ausbildung (*Dropout*), wobei die Laufbahn oft in einer meist niedrigeren Schulform fortgesetzt wird. Nimmt man nur den EU-Indikator für den frühen Abbruch der Bildungslaufbahn her, liegt dieser Anteil in Österreich bei 7,4% und damit unter dem EU-Zielwert von 10%. Ein anderes Bild entsteht jedoch, wenn man statt Umfrage- die genaueren Verwaltungsdaten des BibEr (Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring) zur Berechnung heranzieht.³ Dann fällt das Ergebnis mit einem Anteil an frühen AbbrecherInnen von 12,7% im Jahr 2015 deutlich schlechter aus (Steiner et al. 2016a). Leider wird diese Datenbasis bisher noch nicht ausreichend zur Kenntnis genommen.⁴

Neben der genaueren Erfassung des höheren Gesamtanteils erlauben die BibEr Daten auch eine Differenzierung nach Regionen und nach spezifischen Sozialindikatoren. Daraus ergibt sich ein weitaus detaillierteres Bild als beim EU-Indikator der „Early School Leavers“. Abbildung 1 stellt die Anteile früher AbbrecherInnen (FABA) auf Ebene von NUTS3-Regionen sowie unterschieden nach Geburtsland und Geschlecht dar. Das Ergebnis ist eindeutig: Junge Männer sind stärker betroffen als junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund viel stärker als Jugendliche ohne. Es finden sich (meist ländliche) Bezirke, in denen männliche Jugendliche, die außerhalb der EU geboren worden sind, einen hohen Anteil früher Abbrecher von bis zu 60% aufweisen

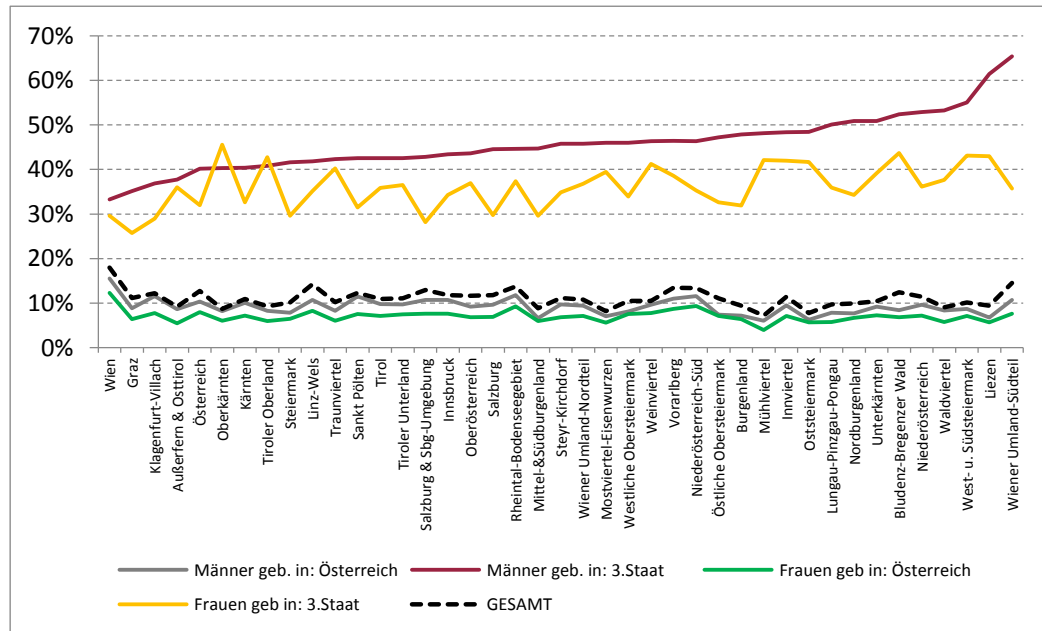
² FABA: Frühe AusBildungsAbbrecherInnen

³ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/index.html

⁴ In der „Nationalen Strategie zur Verhinderung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs“ (BMB 2016) spielt sie etwa keine Rolle.

(vgl. auch Steiner 2018a). Die (Bildungs-)Integration dieser Zielgruppe findet in den Städten deutlich besser statt als am Land.

Abbildung 1: Anteil FABA nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht 2015



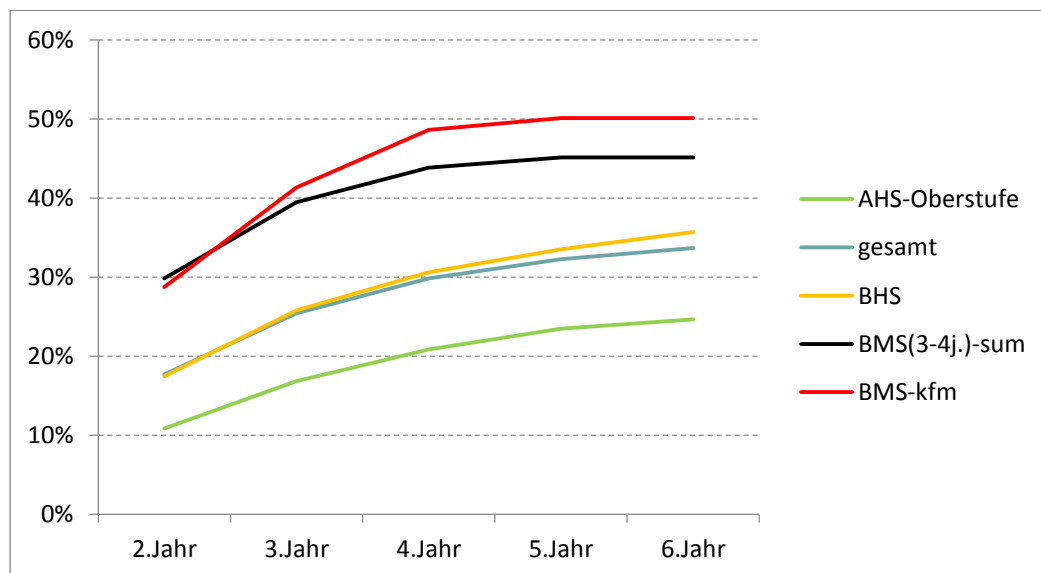
Quellen: Statistik Austria; Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) & Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS (Steiner et al. 2018b)

Die Berechnungsergebnisse provozieren die Frage nach den Ursachen. Im öffentlich-politischen Diskurs wird die Antwort auf die Frage nach den Ursachen gern auf der individuellen Ebene gesucht. Ausbildungslosigkeit wird in einen individuellen Makel transformiert, der selbst zu verantworten ist, wobei es im Vermögen jedes/jeder Einzelnen gelegen wäre, sich über entsprechende Bildungsinvestitionen eine bessere Position zu sichern (kritisch dazu Solga 2002, Littler 1017). Der meritokratische Konsens unserer Gegenwartsgesellschaft ist jedoch in Frage zu stellen, wenn man den Beitrag der Bildungsstrukturen und der Praktiken von BildungsakteurInnen zu frühem Bildungsabbruch berücksichtigt.

Der Anteil von FABA in einer Region ist z.B. umso höher, je mehr Sonderschulen sich dort befinden und je mehr Kinder die Vorschule (die dem Problem eigentlich entgegenwirken sollten) besucht haben. Auch die selektive Zusammensetzung von Klassen in Abhängigkeit von der Herkunft der SchülerInnen spielt eine Rolle (Steiner et al. 2016b). Schließlich zeigt sich in der nach Bundesländern äußerst unterschiedlichen Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen, dass die Selektionspraxis der AkteurInnen des Bildungssystems einen entscheidenden Beitrag zum Bildungsergebnis jenseits der individuellen Beiträge und Motivation der Jugendlichen leistet (Steiner 2013).

Ein dynamisierender Effekt ist überdies in der differenzierten Schulstruktur zu finden. Dadurch besteht die Option des Abstiegs in die nächst niedrigere Schulform, wodurch zwar nicht die gesamte Bildungskarriere aber doch die Ausbildung in einer Schulform abgebrochen wird. Dies wird als Dropout bezeichnet. Gemeinsam mit anderen Ursachen (z.B. Übertritt in das duale System ausgehend von einer BMHS) führt das insgesamt zu hohen Dropout- und Abbruchquoten im österreichischen Bildungssystem, die seitens der SchülerInnen mit leeren Kilometern und volkswirtschaftlich mit Kosten verbunden sind (OECD 2011). So verlieren die Schulformen der Sekundarstufe II rund ein Drittel ihrer SchülerInnen, noch bevor sie einen Abschluss erlangt haben. Die Spanne reicht bis hin zu 50% beim kaufmännischen Zweig von berufsbildenden mittleren Schulen (Abbildung 2).

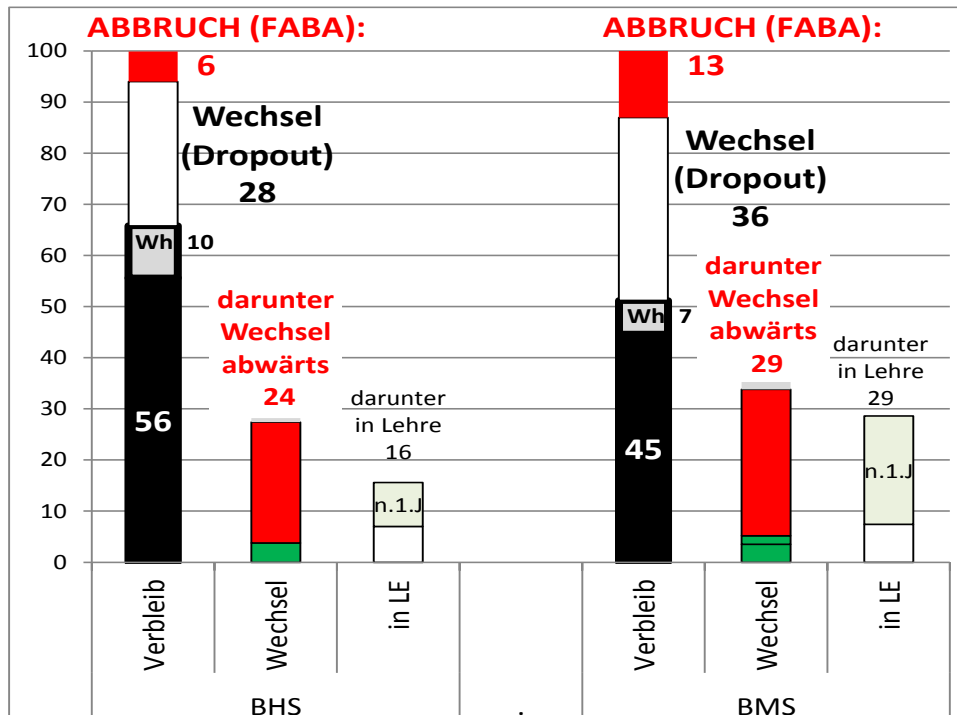
Abbildung 2: Dropout-Quoten der Eintrittskohorte 2011/12 bis 2016/17 in der Sek-II



Quelle: Statistik Austria - Bildung in Zahlen 2016/17, eigene Berechnungen

Diese Berechnungen lassen sich noch weiter differenzieren, um die verschiedenen Formen der Selektion besser herauszuarbeiten (vgl. Lassnigg 2012, Lassnigg/Laimer 2012). Insbesondere die berufsbildenden Schulen als Flaggschiffe des österreichischen Schulwesens treten mit hohen Selektions- und Abbruchraten hervor (Abbildung 3). Nur etwa die Hälfte der AnfängerInnen schließt diese Schulen in der regulären Zeit ab (BHS 56%, BMS 45%), weitere 7-10% verspätet mit Klassenwiederholungen. Zumindest etwa 10% brechen ohne Wechsel ganz ab (Abbruch der *Bildungslaufbahn*, FABA), und ein Viertel bis ein Drittel der AnfängerInnen wechselt in eine andere Ausbildung (*Dropout*), weitaus mehrheitlich in Ausbildungen, die in der Hierarchie der Ausbildungsgänge niedriger liegen. Besonders schwierig haben es in diesen Strukturen Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Ataç, Lageder 2009).

Abbildung 3: Selektionsverläufe im berufsbildenden Schulwesen (in% des Anfangsbestandes 2006/07)



Anmerkungen: Verbleib von Eintrittsjahrgang 2006/07 kumuliert über Ausbildungsdauer (BHS 5 Jahre; BMS bis zu 4 Jahre), bezogen auf den Anfangsbestand (siehe Lassnigg, Laimer, 2012, Kap. 3.2.3.). Die Berechnung berücksichtigt jeweils nur den ersten Wechsel und unterschätzt durch die Vernachlässigung von Mehrfachwechseln bzw. späteren Abbrüchen das Ausmaß sowohl von Dropout als auch von FABA.

Lesebeispiel: In der Kategorie ‚Verbleib‘ im Sektor BHS (Berufsbildende Höhere Schulen mit Matura) sind 56% des Anfangsbestandes 2006/07 in der regulären Ausbildungszeit bis zum Ende der Ausbildung in ihrem Schultyp verblieben, 10% haben (mindestens) 1 Jahr wiederholt, 28% haben in eine andere Ausbildung gewechselt (‚Dropout‘, darunter 24% des Anfangsbestandes in eine ‚niedrigere‘ Ausbildung: mit rot in der Kategorie ‚Wechsel‘ angezeigt), und innerhalb dieser Abwärts-Wechsel haben 16% des Anfangsbestandes in eine Lehrlingsausbildung gewechselt, davon ca. die Hälfte nach dem 1.Jahr (=9.auf 10.Stufe, Umgehung der Polytechnischen Schule‘), 6% des Anfangsbestandes haben ihre Ausbildung abgebrochen (=FABA). Im Sektor BMS (Berufsbildende Mittlere Schulen) sind Dropout und FABA noch deutlich höher, für den Sektor der Lehrlingsausbildung waren diese Informationen nicht verfügbar.

Quelle: Lassnigg 2012, Berechnungen aufgrund von Statistik Austria.

4 Leistungserfassung, Bewertung, Selektivität

Dropout und früher Bildungsabbruch sind ein ernstzunehmendes Problem: für die Betroffenen, deren Zukunftsaussichten damit eingetrübt werden, und für die Gesellschaft, die die Kosten dafür zu tragen hat. Das Problem ist stärker verbreitet als allgemein wahrgenommen, und hat auch strukturelle sowie prozedurale Ursachen. Bisher wurde dem Problem nicht ausreichend bildungspolitisch begegnet. Wie

adressieren die aktuellen Reformen diese Problematik? Zu unterscheiden sind dabei Maßnahmen, die direkt in Bezug dazu stehen, und allgemeine Reformpläne, die sich indirekt auf das Problem auswirken können.

4.1 Direkt angesprochene Maßnahmen

Positiv hervorzuheben ist, dass im aktuellen Regierungsprogramm die Problematik geringqualifizierter Jugendlicher konkret aufgegriffen wird. Allerdings: Geplant ist für jene Jugendlichen, die am Ende ihrer Pflichtschulzeit nicht über ausreichende Grundkompetenzen verfügen, die Schulpflicht zu verlängern. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass es nicht einfach nur zu einer Verlängerung der Schulbesuchsdauer kommt. Wenn es für ein Fünftel der Kohorte bis zum neunten Pflichtschuljahr nicht möglich war, Grundkompetenzen aufzubauen wie beispielsweise sinnerfassend lesen zu können,⁵ wäre es naheliegend, auch die (pädagogisch-didaktische) Herangehensweise und/oder das Setting zu variieren, um die Erfolgsaussichten zu verbessern. Hier erweist sich die bereits 2017 etablierte „Ausbildung bis 18“ als innovativ, indem ein breiteres Spektrum u.a. an Maßnahmen der Erwachsenenbildung und der aktiven Arbeitsmarktpolitik eingesetzt wird, um einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erlangen. So wird es möglich, die Ausbildungspflicht auch mit Maßnahmen zu erfüllen, die die Grundsätze der Life-Long-Learning-Strategie umsetzen, wie die Stärkenorientierung oder die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen (Republik Österreich 2011).

Zusätzlich zur nachträglichen Kompensation bedarf es auch präventiver Maßnahmen, die sich als deutlich effizienter erwiesen haben (Woessmann/Schuetz 2006). Zu denken wäre hier an eine Stärkung der Ressourcenorientierung anstelle der Defizitorientierung in der Pädagogik und Didaktik (E.Stern 2003, OECD 2005, Kocaj et al. 2014) sowie an den Ausbau von Unterstützungssystemen wie der Schulsozialarbeit, um eine Problemlage in dieser Größenordnung erst gar nicht entstehen zu lassen.⁶ Dieser Gedanke wird im Abschnitt 4.3 wieder aufgegriffen. Zuvor ist jedoch ein Exkurs zur Leistungsmessung erforderlich, da diese in den aktuellen Reformplänen eine prominente Position einnimmt.

⁵ Anzumerken ist, dass diese Defizite durch die internationalen Leistungserhebungen nur offengelegt wurden, aber *nicht neu entstanden sind*. Bei der Studie zum Kompetenzstand der Erwachsenen (PIAAC) schneiden die jüngeren Altersgruppen viel besser ab als die Älteren. Die Leistungsprobleme waren also früher viel größer, nur waren sie nicht sichtbar (und vermutlich aus Gründen des steigenden Kompetenzbedarfes auch weniger gravierend für alle Beteiligten).

⁶ Dies ist auch eine wesentliche Botschaft aus dem aktuellen Diskurs rund um das Buch über den Kulturkampf an Schulen (Wiesinger 2018), siehe aber auch bereits Schrodt (o.J., 2014).

4.2 Leistungsmessung und ihre möglichen Auswirkungen

Ein zentraler Aspekt dafür, wie sich die Probleme des Dropouts und des frühen Bildungsabbruchs entwickeln werden, ist generell die Verwendung von Leistungserfassung und Leistungsbewertung im Schulwesen und in der Bildungspolitik. Eine damit zusammenhängende Frage ist der Umgang mit Leistungsproblemen und speziell die (umstrittene) Klassenwiederholung. Leistungserfassung und Leistungsbewertung haben zwei Funktionen:

- Erstens sollen sie Aufschluss über die Wirksamkeit und Zielerreichung des Schulwesens geben. Gefördert wird diese Funktion durch internationale Vergleichserhebungen (z.B. PISA) oder nationale Testungen (Bildungsstandards).
- Zweitens sind Leistungserfassung und Leistungsbewertung ein wichtiges Element auf der Ebene der praktischen Lernprozesse und Lehrmethoden.

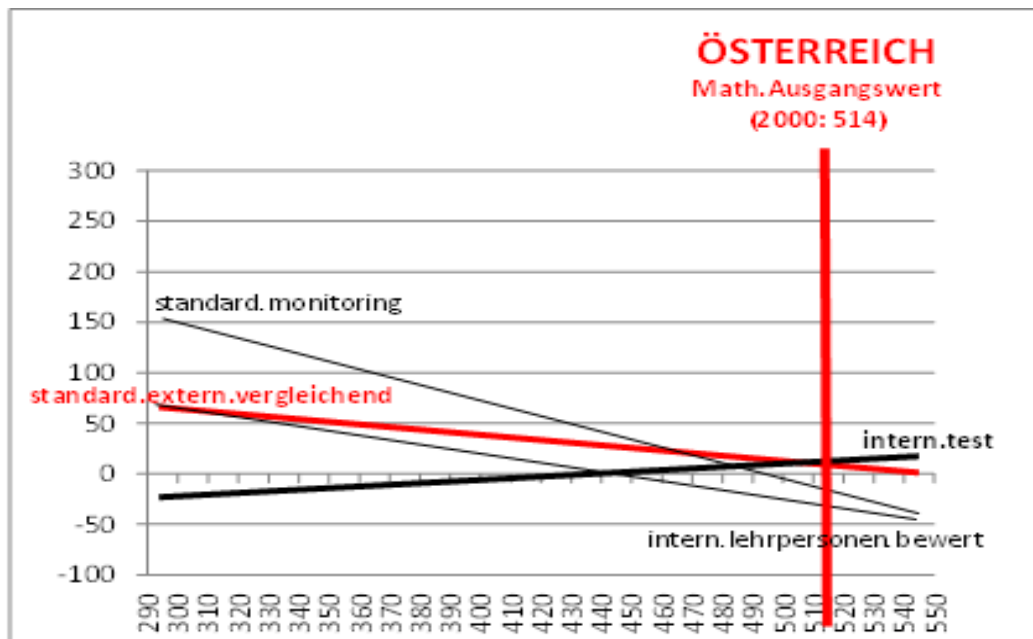
Die einschlägige Forschung zeigt auch für Österreich, dass zwischen den beiden Funktionen Konflikte bestehen, die sich bis in die tägliche Unterrichtspraxis auswirken (T.Stern 2002, 2010). Eine Lösung besteht darin, zwischen summativen Bewertungen für Selektion und Berechtigungen einerseits und formativen Bewertungen für die Förderung des Lernens andererseits zu unterscheiden (Schmidinger et al. 2015).

GERM-basierte Zugänge beachten diese Differenzierung nicht ausreichend, weil sie auf einfachen ökonomischen Anreiz-Sanktions-Modellen beruhen. Vergleichende Analysen zeigen, dass solche Modelle nicht wirksam sind (Adamson, Åstrand, Darling-Hammond 2016). Eine aktuelle umfassende Studie untersucht etwa die Wirkungen unterschiedlicher Formen von Leistungsbewertung auf Leistungszuwächse in PISA zwischen 2000 und 2015 (Bergbauer, Hanushek, Woessmann 2018). Abbildung 4 zeigt, wie sich vier verschiedene Formen der Leistungsbewertung auf den durchschnittlichen Leistungszuwachs in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau in 56 Ländern auswirken. Offensichtlich gibt es deutlich positive Wirkungen von standardisierten Leistungsmessungen nur in Ländern mit niedrigem Ausgangsniveau, jedoch nicht in Ländern mit einem Ausgangsniveau wie dem Österreichs. Bei den internen Leistungsbewertungen durch Lehrpersonen besteht sogar ein (schwacher) gegenläufiger Zusammenhang. Für die Verbesserung der Leistungen sind demnach umfassende Entwicklungsstrategien auf der Ebene der Schulpraxis im Sinne eines pädagogisch-didaktischen Paradigmenwechsels erforderlich, die vor allem auf der Professionalisierung der Lehrpersonen aufbauen (Oelkers, Reusser 2008; Hargreaves, Shirley 2009).

In der aktuellen Bildungspolitik liegt der Schwerpunkt auf der summativen Leistungsbeurteilung, die verstärkt und mit den Lehrplänen verbunden in Form einer geschlossenen Kette von Bewertungen und Informationen vom Kindergarten über alle

Schnittstellen bis zum Schulabschluss etabliert werden soll. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit der Idee einer verstärkten Selektivität im Bildungssystem. Der im Regierungsprogramm angekündigte Ausbau des differenzierten Schulsystems wird im „Pädagogikpaket“ der Bundesregierung aus dem Oktober 2018 realisiert, u.a. mit der Vorverlegung der Differenzierung und der Wiedereinführung von Leistungsgruppen in der nun nicht mehr neuen Mittelschule. Darüber hinaus sollen die Aufnahmekriterien für die Gymnasien verschärft, Sonderschulen gestärkt, und die Notenwahrheit forciert werden, wozu auch die Ziffernbenotung der Allerjüngsten und die frühe Klassenwiederholung gehört. Das geplante umfassende Monitoring der SchülerInnenlaufbahnen könnte (in weiterer Folge) für die Zugangsselektion genutzt werden.

Abbildung 4: Geschätzter Kompetenzzuwachs durch Leistungsbewertungsverfahren abhängig v. Ausgangsleistungen in Mathematik (PISA-Punkte 2000-15 in 59 Staaten)



Anmerkungen: horizontal: PISA Ausgangswert; vertikal: Veränderung der PISA-Punktwerte zwischen Ausgangsjahr und 2015; standard.monitoring = standardisierte schulbezogene Testung; standard.extern.vergleichend = standardisierte Testung mit Vergleichen zwischen Schulen; intern.test=schulinterne nicht standardisierte Testung; intern.lehrpersonen.bewert=Bewertung von Lehrpersonen durch vorgesetzte Stellen.

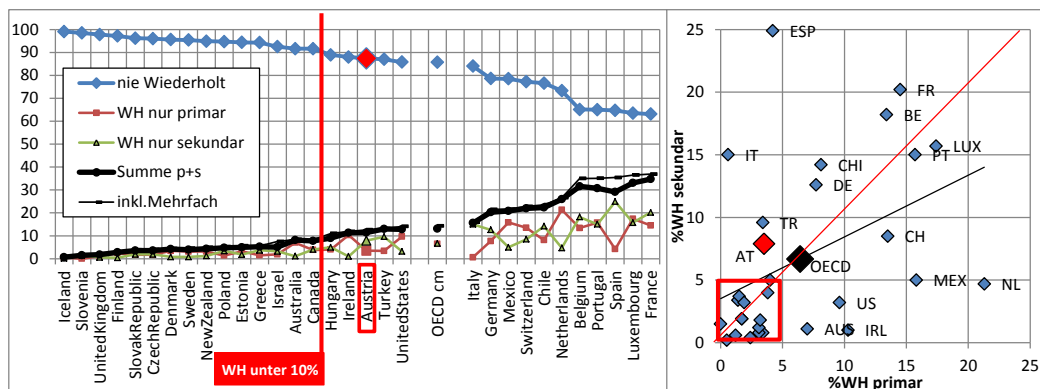
Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Bergbauer, Hanushek, Woessmann 2018.

Entgegen den in der öffentlichen Diskussion oft positiven Einschätzungen sind die wissenschaftlichen Evidenzen zur Testung, Notengebung und Klassenwiederholung differenzierter. Es handelt sich dabei um eine diffizile pädagogische Thematik, deren professionelle Behandlung leidet, wenn sie den polarisierten politischen Kämpfen um allgemeine ja-nein Glaubensüberzeugungen ausgesetzt wird (Stern 2002, 2010). Neben

der Objektivität von Benotungen konzentriert sich die Forschung v.a. auf zwei Aspekte: Wirkungen von Testung/Notengebung und Wirkungen von Klassenwiederholungen.

- In der Forschung zur Testung und Benotung steht die Frage nach der Wirkung extrinsischer Anreize im Zentrum. In inzwischen klassischen Studien wird belegt, dass dadurch oberflächliches „Bulimie-Lernen“⁷ unterstützt und verstehendes Tiefenlernen verhindert wird (Hout, Elliott 2011, Kap.2, sowie Deci, Koestner, Ryan, 1999; dagegen jedoch Cameron 2001). Die Debatte hat sich aktuell zu einer heftigen Auseinandersetzung mit der Frage des „Teaching-to-the-Test“ verdichtet (Koretz 2017). In einigen Studien wird überdies eine gewisse soziale Benachteiligung durch Ziffernnoten – deren Ausweitung im „Pädagogikpaket“ vorgeschlagen wird – belegt (Klapp, Cliffordson, Gustafsson 2014, Butler 1988).
- In der Frage der Klassenwiederholungen stehen sich hohe Kosten und fragwürdige Effekte gegenüber. Hier gibt es vor allem Untersuchungen auf Basis von PISA für den Bereich der Pflichtschule, wonach der Umfang der Wiederholungen in Österreich vergleichsweise gering ist (Ikeda, García 2014; sh. Abbildung 5), die Probleme verstärken sich dann jedoch auf der Oberstufe.

Abbildung 5: Anteil WiederholerInnen unter 15-Jährigen in OECD-Ländern (PISA 2009)



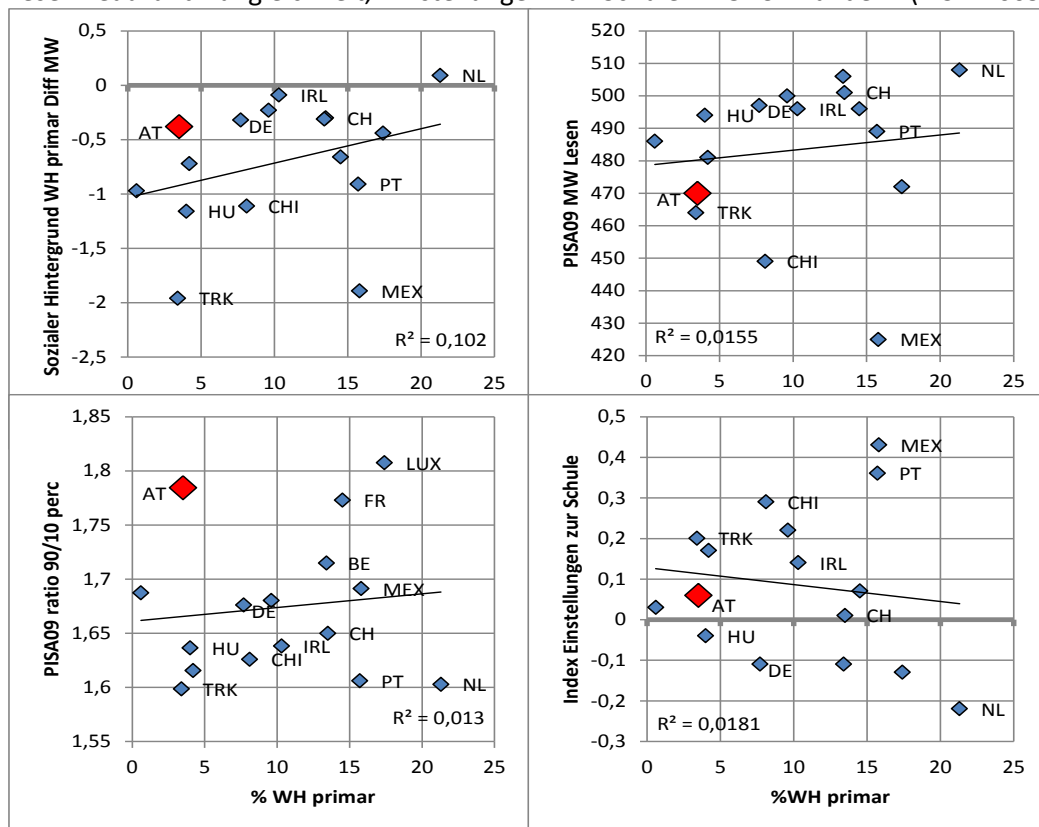
Lesebeispiel: Linker Grafikteil: In der Hälfte der erfassten OECD-Länder beträgt der Anteil der WiederholerInnen bis zum Alter von 15 Jahren weniger als 10% der erfassten 15-Jährigen, Österreich liegt am unteren Ende der anderen Hälfte der Länder: 87% haben nie wiederholt (obere Linie mit blauer Kennung, roter Punkt), unter den 13% mit Wiederholung haben 3,5% nur in der Primarstufe wiederholt, 7,9% nur in der Sekundarstufe, und 1,2% in beiden Stufen. Rechter Grafikteil: Im roten Viereck liegen die Länder mit insgesamt weniger als 10% WiederholerInnen, in Österreich ist der Anteil der WiederholerInnen in der Primarstufe unter den übrigen Ländern mit höheren Wiederholungsraten sehr gering (nur drei andere Länder ähnlich) in der Sekundarstufe ist er höher als OECD (fünf Länder niedriger)

Quelle: Ikeda, García 2014 aufgrund von PISA 2009

⁷ Gemeint ist damit die kurzfristige und kaum nachhaltige Aufnahme von großen Fakten-Wissensmengen zum primären Zweck, dieses Wissen bei Prüfungen reproduzieren zu können.

- Was die Auswirkungen betrifft lassen sich kaum Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Wiederholung auf der Primarstufe und den betrachteten Variablen feststellen: Wiederholungen wirken sich z.B. weder vorteilhaft noch unvorteilhaft auf den Kompetenzwert in Lesen aus (Abbildung 6). Damit wird ein explizites Ziel von Wiederholungen, nämlich Kompetenzen durch ein zusätzliches Jahr Unterricht zu verbessern, zumindest in der Summe verfehlt. Erkennbar wird jedoch ein sozialer Selektionseffekt von Klassenwiederholungen (auch wenn dieser in Österreich nicht stark ausgeprägt sein dürfte). Jene, die wiederholen müssen, stammen in so gut wie in allen Ländern aus sozioökonomisch stärker benachteiligten Familien. Vertiefende Analysen zur Klassenwiederholung arbeiten vor allem die wissenschaftlich unbegründeten dahinter liegenden kulturellen Glaubensüberzeugungen über das Lehren und Lernen hervor (Goos et al 2013), die auch in der aktuellen österreichischen Politik zum Ausdruck kommen.

Abbildung 6: WiederholerInnen in der Primarstufe und sozialer Hintergrund, Leseneiveau und -ungleichheit, Einstellungen zur Schule in OECD-Ländern (PISA 2009)



Quelle: Ikeda, García 2014 aufgrund von PISA 2009

4.3 Programmatik der skizzierten Bildungsreform

Unumstritten ist, dass es bei der Reform des Bildungswesens letztlich darum geht, Kinder und Jugendliche zu befähigen, sich den komplexen Herausforderungen zukünftiger Entwicklungen stellen zu können. Die Zukunfts- und – wenn man es ökonomisch betrachtet – auch die Wettbewerbsfähigkeit Österreichs werden entscheidend dadurch beeinflusst. Die offene Frage ist, wie kann dieses Ziel erreicht werden? Die aktuelle Bildungspolitik zielt (in Übereinstimmung mit den GERM-Grundsätzen) darauf, das differenzierte Schulsystem sowie die Selektivität weiter auszubauen.

Leistungserfassung und -bewertung sind notwendige Instrumente der Bildungspolitik und der Lehrpraxis. Jedoch sind ihre erwarteten Anreizwirkungen wie gezeigt nach einschlägigen Forschungen fraglich; in vertiefenden Ländervergleichen stellten sich professionell-praktische Entwicklungsansätze als erfolgreicher heraus. Eine rigorose Leistungsbeurteilung und Messung der Ergebnisse, ebenso wie materielle Anreize und Sanktionen, führen nicht per se zu Verbesserungen. Die summative Beurteilung und die Vergleichstestungen lenken vom vertiefenden und inhaltlichen Lernen eher ab. Auch die Vermischung von summativer und formativer Bewertung hat sich z.B. in England nach vorliegenden Forschungen fatal ausgewirkt (Harlen, James 1997) und in Schweden werden diesbezügliche Probleme gezeigt (Falkenberg, Vogt, Waldow 2017).⁸

In Finnland (lange Spitzenreiter in diversen Kompetenzstudien) werden andere Wege eingeschlagen: Dort wird seit längerem daran gearbeitet, Schulfächer-übergreifende Kompetenzen zu etablieren und eine Herausforderung in das Zentrum des Unterrichts zu stellen. Bis 2020 sollen Schulfächer zugunsten des projektbasierten Lernens weitgehend abgeschafft sein.⁹ Noten und Durchfallen gibt es in der Grundschule seit langem nicht mehr, stattdessen gezielte Individualförderung im Falle von diagnostizierten Lernschwierigkeiten; professionelle Unterstützungssysteme sind selbstverständlich (Niemi, Toom, Kallioniemi 2016; Sahlberg 2016).¹⁰

⁸ Lassnigg (2019, im Erscheinen) behandelt vertiefend die Probleme der Leistungsbeurteilungspolitik anhand eines systematischen Reviews der US-amerikanischen ‚No-Child-Left-Behind‘-NCLB-Gesetzgebung (vgl. <http://www.equi.at/material/nclb-rev.pdf>)

⁹ <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/finnland-schulfaecher-sollen-abgeschafft-werden-a-1121123.html>

¹⁰ Die Differenzen in den bildungspolitischen Ansätzen zwischen Finnland und Österreich sind also erheblich. Vgl. zur Auseinandersetzung mit der Zukunft von Bildung in Finnland Cook (2018). Das oft wiederholte Argument, dass die Erfahrungen Finnlands aufgrund der niedrigen Migrationsquoten nicht anwendbar wären, ist fragwürdig: Hohe Migrationsquoten sind nämlich kein Grund für schlechte Bildungsergebnisse. „Immigrants will lower the performance of a country on international comparisons.“ That’s not true: there is no relationship between the share of immigrant students and the quality of an education system; and the school systems in which immigrant students settle matter a lot more than the country where they came from.“ (Schleicher 2018a, <https://medium.com/@OECD/five-myths-about-education-debunked-ae3e86dfaaf5>, siehe auch Schleicher 2018b).

Differenzierende und selektierende Schulsysteme werden damit begründet, dass alle SchülerInnen auf diese Weise die für sie optimale Unterstützung erhalten können würden. Die PISA-Ergebnisse belegen aber regelmäßig anderes (OECD 2016). Wäre der erwartete positive Effekt gegeben, müsste der in Österreich erzielte Durchschnitt angesichts des hohen Differenzierungsgrades deutlich höher sein. Tatsächlich nimmt Österreich jedoch nur eine Position im Mittelfeld ein. Der Preis der Selektion und Differenzierung liegt jedoch in der sozialen Selektivität dieser Systeme, weshalb in der Wissenschaft auch von „Ineffizienz“ (keine Leistungssteigerung aber hohe soziale Kosten, u.a. durch frühen Abbruch) gesprochen wird (Woessmann/Schuetz 2006). Die durch Selektion hervorgerufenen Ängste und Unsicherheiten (zu versagen, nicht zu genügen oder in eine niedrigere Schulform wechseln zu müssen) sind im Gegenteil in vielen Fällen ein schlechter Lehrmeister (OECD 2005, E.Stern 2003).

5 Forschungsgestützte Anregungen

Auf Basis des Forschungsstandes wäre es für Österreich angezeigt, die integrativen Elemente des Bildungswesens sowie seine Ressourcenorientierung zu stärken: SchülerInnen sollten mehr entsprechend ihrer je individuellen Stärken gefördert und weniger auf Basis von Schwächen selektiert werden (E.Stern 2003, OECD 2005, Woessmann/Schuetz 2006, Kocaj et al. 2014). Das darin liegende soziale und demokratiepolitische Potential geht weit über das Ausschöpfen von „Begabungsreserven“ hinaus. Diese strukturellen Zusammenhänge sowie die wissenschaftliche Evidenz über die Vorteile inklusiver Bildung (Kocaj et al. 2014) sollten bedacht werden, bevor beispielsweise das Ziel einer Stärkung des Sonderschulwesens umgesetzt wird.

Pädagogisch sollten Schritte weg vom noch weit verbreiteten Fachunterricht im 50-Minuten-Takt hin zu vernetztem Lernen und Arbeiten auf Projektbasis betreut von einem LehrerInnenteam gesetzt werden. Auf diese Weise ist es möglich – jenseits von Druck und Selektion – Motivation und Sinnverstehen zu fördern. Das projektbasierte Lernen in Finnland geht in diese Richtung. Die Möglichkeit dafür würde in Österreich die umfassende Autonomie- und Governance-Reform von 2017 bieten. Bei der Reform der Handelsschul-Curricula wurden durch Teamteaching und Fächercluster erste Schritte in diese Richtung gesetzt. Die angekündigten Umstrukturierungen der (neuen) Mittelschule deuten jedoch in eine entgegengesetzte Richtung.

Eine weitere Erkenntnis für die Bildungspolitik ist, dass die Reform von Strukturen alleine nicht ausreicht. Die Interpretation und Handhabung von Regeln (wann z.B. eine Indikation für sonderpädagogischen Förderbedarf gegeben ist) in der Praxis spielt ebenso eine bedeutende Rolle. Die nach Bundesländern stark unterschiedliche

Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache in Sonderschulen ist ein Beleg dafür (Steiner 2013).

Eine Reform von Bildungsstruktur und Praxis sollte darauf abzielen, die Verantwortung für das Bildungsergebnis stärker in die Schulen zu verlagern und die Finanzmittel entsprechend den Herausforderungen am Standort zu verteilen. Derzeit wird ein Gutteil der Lernleistung im privaten Umfeld erbracht. Wenn in der Herkunftsfamilie ein kultureller Ressourcenmangel verunmöglicht, die Kinder bei der Hausübung zu unterstützen oder aber ein finanzieller Ressourcenmangel den Zukauf einer allenfalls notwendigen Nachhilfe verunmöglicht, sind sozial ungleich verteilte Leistungsprobleme die unmittelbare und ein früher Bildungsabbruch die längerfristige Folge. Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, wie Strukturen jenseits des individuellen Strebens, Wollens und Könnens ein sozial selektives Bildungsergebnis nach sich ziehen können.

Zusammenfassend lassen sich folgende bildungspolitischen Empfehlungen ableiten:

- Es bedarf einer klaren Verantwortung für das Bildungsergebnis in den Schulen bzw. am Standort. Um die Verantwortung am Standort zu stärken, sind drei strategische Ansatzpunkte erfolgversprechend: Erstens ist ein Bewusstsein für das am Standort durch das eigene pädagogische Handeln erzielte Bildungsergebnis notwendig. Hier sind Monitoringsysteme auf Schulstandortebene gefragt. Zweitens sollten die Ressourcen entsprechend dem Bedarf verteilt werden (Lassnigg/Steiner 2018, Bacher 2014), drittens sollte die Integration anstelle der Differenzierung gefördert werden.
- Es bedarf pädagogisch-didaktischer Reformen, die durch projektbasiertes Lernen das vernetzte Denken entwickeln und eine ressourcenorientierte Förderung der Stärken ins Zentrum stellen. Die bestehende Spannung zwischen verschiedenen pädagogischen Ansätzen sollte jedenfalls nicht für Ideologiekämpfe missbraucht, sondern muss für produktive professionelle Lernprozesse fruchtbar gemacht werden. Fortbildung und Schulentwicklung sollten als Plattformen dafür genutzt werden.
- Es ist notwendig, das intrinsische Anreizsystem (Motivation und Sinnverstehen) stärker zu entwickeln statt den Selektions- und Testdruck zu erhöhen. Auf diese Weise sollte es gelingen, das Tiefenlernen zu forcieren und das wenig nachhaltige Fakten-Lernen einzig für den Zweck der Reproduktion beim Test zu vermeiden. Dazu ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit diagnostischen Verfahren auf der Lern- und Unterrichtsebene sowie den Prozessen der formativen Leistungsbeurteilung in Theorie und Praxis wichtig (T.Stern 2010, Schmidinger et al. 2015).

Insgesamt wird die erforderliche Stärkung professioneller Kompetenz im Schulwesen nur durch eine produktive und deliberative Auseinandersetzung mit und zwischen unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen gelingen. Die Politik greift für die Klärung dieser Fragen zu kurz, und wissenschaftlich unbegründete Parteinahmen für bestimmte kulturelle Glaubensüberzeugungen im Bereich des Lehrens und Lernens sind für eine fruchtbare Auseinandersetzung nicht förderlich.

6 Verzeichnisse

6.1 Literaturverzeichnis

- Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Hg. (2016): Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge. <https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform>
- Ataç, Ilker; Lageder, Miriam (2009): Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität. <https://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf>
- Ausschuss der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2013): Abschließende Bemerkungen zum ersten Bericht Österreichs, Wien: BMASK.
- Bacher, Johann (2014): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen Version 3. Linz: JKU. https://www.researchgate.net/publication/274567325_Indexbasierte_Finanzierung_des_osterreichischen_Schulsystems_zum_Ausgleich_sozialer_Benachteiligungen
- Bergbauer, Annika B.; Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2018): Testing. CESifo Working Paper No. 7168. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3251702
- BKA (2017): Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%E2%80%932022.pdf/
- BMB (2016): Nationale Strategie zur Verhinderung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs, Wien.
- Brookhart Susan M.; Guskey, Thomas R.; Bowers, Alex J.; McMillan, James H.; Smith, Jeffrey K.; Smith, Lisa F.; Stevens, Michael T.; Welsh, Megan E. (2016): A Century of Grading Research. Meaning and Value in the Most Common Educational Measure. Review of Educational Research Vol 86, Issue 4, 803-848. <https://doi.org/10.3102/0034654316672069>
- Butler, Ruth (1988): Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego-involving evaluation on interest and performance. British Journal of Educational Psychology, 58, 1–14.
- Cameron, Judy (2001): Negative effects of reward on intrinsic motivation—A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan 2001. Review of Educational Research, 71, 29–42.
- Cook, Justin W., Ed. (2018): Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education. Cham: Palgrave Macmillan <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-78580-6.pdf>
- Deci, Edward L.; Koestner, Richard; Ryan, Richard M. (1999); A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 12(6), 627-668.
- Erwachsenenbildung.at (online) 2017: Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, online:

https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php#III2020

- Falkenberg, Kathleen; Vogt, Bettina; Waldow, Florian (2017): Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit. *Z.f.Päd.* 63(3), 317-333.
- Goos, Mieke; Schreier, Brigitte Maria; Knipprath, Heidi Maria Eduard; De Fraine, Bieke; Van Damme, Jan; Trautwein, Ulrich (2013): How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors, *Comparative Education Review* 57(1), 54-84.
- Hargreaves, Andrew; Shirley, Dennis (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. doi: 10.4135/9781452219523
- Harlen, Wynne; James, Mary (1997): Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 4(3), 365-379, DOI: 10.1080/0969594970040304
- Hattie, John A. C.; Timperley, Helen (2007): The power of feed-back. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hout, Michael; Elliott, Stuart W., Eds. (2011): *Incentives and test-based accountability in education*. Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education, National Academy of Sciences. The National Academies Press, <http://www.nap.edu>
- Ikeda, Miyako, García, Emma (2014): Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences, *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2013/1 http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Klapp, Alli; Cliffordson, Christina; Gustafsson, Jan-Eric (2014): The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2014.933176
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2014), Jg. 66, Heft 2, S. 165-191.
- Koretz, Daniel (2017): *The testing charade: Pretending to make schools better*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lassnigg, Lorenz; Laimer, Andrea (2012): *Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012*. IHS-Forschungsbericht. <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. *Nationaler Bildungsbericht 2012*, Band 2, S. 313-354. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel08_20121217.pdf
- Lassnigg, Lorenz (2016): Faktenbasierte Anregungen für eine neue Kultur in der Bildungspolitik und Bildungsreform: Kooperation und Augenmaß. *IHS Policy Brief 14* <http://irihs.ihs.ac.at/4051/>
- Lassnigg, Lorenz (2019, im Erscheinen): Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37, Draft-Version <http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf>

- Littler, Jo (2017): Against Meritocracy: Culture, Power, and Myths of Mobility. Routledge, REZ: <https://www.theoryculturesociety.org/review-jo-littler-meritocracy-culture-power-myths-mobility/>; <https://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2018/06/04/book-review-against-meritocracy-culture-power-and-myths-of-mobility-by-jo-littler/>
- Niemi, Hannele; Toom, Auli; Kallioniemi, Arto, Eds. (2016): Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (Second Revised Edition). Rotterdam: Sense.
- NUT-National Union of Teachers (2015): Reclaiming schools: The evidence and the arguments. Ruskin Press. <https://www.teachers.org.uk/sites/default/files2014/reclaiming-schools-essays-32pp-9963.pdf>
- OECD (2003): Bildungspolitische Analyse. Online: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/22124732.pdf>
- OECD (2005): Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft, Schattauer: Stuttgart & New York.
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse, Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1, Paris.
- Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Band 27. Bonn, Berlin, BMBF https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_27.pdf
- Ravitch, Diane (2011): School 'Reform': A Failing Grade'. The New York Review of Books, Sept.29. <https://www.nybooks.com/articles/2011/09/29/school-reform-failing-grade/?pagination=false>
- Republik Österreich (2011): LLL:2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, Wien. URL: <https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Strategie1.pdf> [12.07.2018]
- Sahlberg, Pasi (2016): The Finnish paradox. Equitable public education within a competitive market economy. In: Adamson, Frank; Åstrand, Björn; Darling-Hammond, Linda, Hg. (2016) Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge, 110-130.
- Schleicher, Andreas (2018a): Five myths about education, debunked. Internet <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2018/05/education-myths-debunked-world-class-andreas-schleicher.html> [01.02.2019]
- Schleicher, Andreas (2018b): World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Schmidinger, Elfriede; Hofmann, Franz; Stern, Thomas (2015): Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. Nationaler Bildungsbericht NBB 2015, S.50-94 DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-2>
- Schrodt, Heidi (o.J., 2014): Sehr gut oder Nicht Genügend. Schule und Migration in Österreich. Wien: Molden.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von geringqualifizierten Personen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 (3), 476-505.

- Steiner, Mario (2013): „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem AMS info 250-251, Wien
- Steiner, Mario (2018): Bildungsarmut. Integrationschancen–Ausgrenzungsrisiken und soziale Reproduktion“. Vortrag auf der 6. Berufsbildungsforschungskonferenz in Steyr im Rahmen des Thematischen Forums „Junge Mütter und Ausbildung – Ein Widerspruch?“, 6.7.2018.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Bruneforth, Michael (2016b): Früher Bildungsabbruch. Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Wien: Leykam, S. 175-219.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Karaszek, Johannes (2016a): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe, Sozialpolitische Studienreihe, Nr. 20, Wien.
- Stern, Elsbeth (2003): Neurodidaktik. Rezepte statt Rezeptoren. In: DIE ZEIT 25.09.2003 Nr.40. <https://www.zeit.de/2003/40/Neurodidaktik2> [11.07.2018]
- Stern, Thomas (2010, 1.Aufl.2002) Förderliche Leistungsbewertung. Ozepe - Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?61ed9e
- Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin. Wien: Edition QVV.
- Woessmann, Ludger; Schuetz, Gabriela (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), EENEE Analytical Report No. 1 Prepared for the European Commission, URL: www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf [11.07.2018]

6.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil FABA nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht 2015.....	7
Abbildung 2: Dropout-Quoten der Eintrittskohorte 2011/12 bis 2016/17 in der Sek-II.....	8
Abbildung 3: Selektionsverläufe im berufsbildenden Schulwesen	9
Abbildung 4: Geschätzter Kompetenzzuwachs durch Leistungsbewertungsverfahren abhängig v. Ausgangsleistungen in Mathematik (PISA-Punkte 2000-15 in 59 Staaten)	12
Abbildung 5: Anteil WiederholerInnen unter 15-Jährigen in OECD-Ländern (PISA 2009).....	13
Abbildung 6: A WiederholerInnen in der Primarstufe und sozialer Hintergrund, Leseniveau und -ungleichheit, Einstellungen zur Schule in OECD-Ländern	14

Schlussbemerkungen

Das IHS hat in den letzten Jahrzehnten systematisch Expertise zum österreichischen Bildungssystem aufgebaut (vgl. zusammenfassend Lassnigg 2016). Um Verbesserungen zu erreichen, ist es nötig, bisherige Entwicklungen zu verstehen und zu korrigieren. Damit sie in einer nachhaltigen Richtung zusammenwirken können, müssen die vielen Mitwirkenden in den komplexen Bildungsstrukturen zu einer gemeinsamen Problemwahrnehmung und zu gemeinsamen Zieldefinitionen kommen, was aufgrund der zersplitterten und konfliktgeladenen politischen und administrativen Strukturen und Praktiken in Österreich besonders schwierig ist. Die IHS-Expertise enthält konstruktive Vorschläge v.a. auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen und des politischen Umganges zwischen den Mitwirkenden, um Verbesserungen zu erreichen:

- Professionalisierung der Praxis und professionelle Organisation parallel zur Interessenvertretung
- Governance-Financen: Herstellung von Transparenz der Ressourcenverwendung und Objektivierung des Finanzbedarfs
- Autonomie möglichst weitgehend nach Bedarf projektförmig entwickelt, aber nicht um jeden Preis
- Governance-AkteurInnenkonstellation: Analyse der Positionierung, Politik und Wirkungen der Interessenvertretungen der Lehrpersonen
- Schulstruktur-Mittelstufe-Übergänge: State-of-the-Art-Review zu den Potentialen und Problemen einer gemeinsamen Schule aufgrund der wissenschaftlichen Ergebnisse zu den internationalen Reform-Erfahrungen
- Geteilte Situationsdefinition und Erwartungen: Aufklärungs- und Deliberations-Prozess über die ideologischen Unterschiede und die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer gemeinsamen Basis der Beteiligten.

Darüber hinaus wurde am IHS bereits jahrzehntelang Forschung zu sozialer Ungleichheit, benachteiligten Jugendlichen und Selektion im Bildungssystem sowie zu Abbrüchen von Schulformen wie Bildungslaufbahnen betrieben. Der vorliegende Policy Brief baut auf dieser Expertise auf und bringt konkrete bildungspolitische Vorschläge, die eine Grundvoraussetzung für die Wirksamkeit weiterführender Maßnahmen sind.